



You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Edukacja do mediów i o mediach oraz z mediami i przez media, czyli osvajanie technocodzienności

Author: Tadeusz Miczka

Citation style: Miczka Tadeusz. (2015). Edukacja do mediów i o mediach oraz z mediami i przez media, czyli osvajanie technocodzienności. W: J. Budzik, I. Copik, (red.), "Edukacja przez słowo - obraz - dźwięk" (S. 23-40). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

TADEUSZ MICZKA

Uniwersytet Śląski

Edukacja do mediów i o mediach oraz z mediami i przez media, czyli oswajanie technocodzienności

**Education for the media, about the media, with the media,
in other words taming of techno daily routine**

ABSTRACT: In the article I follow the way paved by Gregory Bateson at the turn of the 70s and the 80s of the previous century. Bateson was the creator of the cybernetic theory of learning and teaching who suggested limiting of “basic learning” and “learning to learn” in favour of “the third level learning”, which is based on useful and necessary knowledge and on flexible thinking and acting. His idea is particularly up-to-date in information society with pro-technical attitude towards reality. I concretize the idea proving that it is mainly connected with self-limiting of media users referring both to using info-freedom, which is communication liberty, and info-activity, which is overactivity in using technology for example multitasking. The starting point of the whole complex pedagogical process, which allows to create efficient didactic and educational strategies, is accepting the following assumptions and criteria. Accepting the fact that media education is based on common information education, that it is the basis for all education both general and subject one, which takes into account daily experience of both students and teachers. The fact that it is based on the model of integral person, which refers to someone who not only acquires knowledge and ability to navigate in the contemporary world but can also judge the value of technology and their contacts with it and processes taking place in the contemporary world.

KEYWORDS: techno-reality, media education, integral person

O pożytkach z edukacji wcale nie trzeba mówić i pisać, bo są one oczywiste nawet wtedy, gdy procesy dydaktyczne i wychowawcze próbuje się – jak w pierwszych dekadach XXI wieku, w epoce społeczeństw informacyjnych (mocno zróżnicowanych pod względem pozyskiwania, przetwarzania i przesyłania informacji) – całkowicie skomercjalizować i poddać prawom ekonomii wolnego rynku¹, gdy w najbogatszych krajach lawinowo przybywa NEET-sów (ang. *Not in Education, Employment, or Training*), czyli osób niekontynuujących nauki, niebiorących udziału w szkoleniach zawodowych i niepracujących, gdy jest Wikipedia oraz gdy uczniowie stają się niechętnymi szkołom „cyfrowymi tubylcami”, a ich rodzice, opiekunowie i nauczyciele „cyfrowymi imigrantami”². Nawet założyciele internetowej encyklopedii opowiadają się za inwestowaniem w rozwój systemów edukacyjnych. Jimmy Wales, jeden z pomysłodawców Wikipedii, mówi m.in.:

Co z tego, że dzięki internetowi mamy dziś dostęp do większego zakresu informacji niż kiedykolwiek, skoro są to informacje różnej jakości? [...] Dzisiejsza młodzież świetnie sobie radzi z obsługą komputerów i internetu, ale nie wie, jak ocenić wiarygodność tego, co w internecie znajdzie. Ktoś musi młodych nauczyć, jak odróżniać fakty od opinii, informacje

¹ Zjawisko to jest dzisiaj szeroko analizowane i komentowane. Profesor ekonomii Jerzy Wilkin wskazuje jego źródła i konsekwencje, pisząc m.in.: „Przez całe wieki gospodarowanie było podporządkowane wartościom uważanym za podstawowe i nadrzędne dla społeczeństwa, a nie tylko dla podmiotów gospodarczych. Od z górą stulecia obserwujemy odwrócenie tej relacji – to gospodarka coraz częściej wyznacza wartości społeczeństwu. Mniej więcej w latach 60. XX wieku rozpoczęła się w literaturze z zakresu nauk społecznych dyskusja o »ekonomicznym imperializmie«. [...] Ekonomia, choć wyłoniła się z filozofii, odeszła daleko od bezinteresownego dążenia do prawdy, dobra i piękna. Stała się nauką służącą użyteczności – zwłaszcza dla tych, którzy za tę użyteczność potrafią dobrze płacić”. J. WILKIN: *Dlaczego ekonomia straciła duszę*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego” 2014, nr 1, s. 15 i 19.

² Terminami tymi określił uczestników edukacji na początku XXI wieku Marc Prensky w artykule – IDEM: *Digital Natives, Digital Immigrants*. „On the Horizon” 2001, Vol. 9, No. 5, s. 1–6.

od plotek, prawdę od fałszu. To zadanie dla szkół i nauczycieli³.

Innymi słowy, edukacja ma sens zawsze, ale musi reagować na wyzwania każdej rzeczywistości, w której jest prowadzona, musi transformować swoje treści, formy, a nawet cele, ale przede wszystkim uporczywie i trwale musi sprzyjać rozwojowi uczniów i uczących.

Bardzo radykalny analityk społeczeństwa informacyjnego, jakim był Jean-François Lyotard, wątpiący w konieczność dysponowania przez człowieka tożsamością („żyjemy teraz – pisał – w czasoprzestrzeni, w której nie ma już tożsamości, są tylko transformacje”⁴), również dostrzegał potrzebę stworzenia ponowoczesnej edukacji. Nie pozostawiał jednak nauczycielom nadziei na satysfakcjonujące zaspokajanie przez nich potrzeby samorealizacji. Zastanawiając się nad ich przyszłymi relacjami z uczniami, prognozował, że w praktyce dydaktyczno-wychowawczej będzie wzrastało znaczenie „cyberprofesorów”, i ironizował, że niewielkie z tego powodu straty poniesie pedagogika, ponieważ uczniów trzeba będzie jednak „czegoś nauczyć”, raczej nie treści, ale przynajmniej „posługiwania się terminalami”⁵. Ale uczyć innych i uczyć się trzeba zawsze, a nowych treści wcale nie brakuje.

Łatwo wskazać kontrowersyjne założenia i kwestie w edukacyjnych koncepcjach Marca Prensky’ego i Walesa oraz oburzać się na szokujące propozycje pedagogiczne Lyotarda, ale nie ulega wątpliwości, że wymienieni autorzy pogłębiają dotychczasową argumentację badaczy kryzysu edukacji i jednocześnie wytyczają nowe, wyboiste drogi do unowocześniania procesów nauczania i wychowania. Warunkiem zasadniczym do podążania nimi jest zdecydowane zacieśnienie związków szkoły i edukacji pozaszkolnej z codziennym życiem, co Prensky – moim zdaniem trafnie – nazywa „urealnieniem edukacji”. Dzisiaj **urealnienie edukacji polega przede wszystkim na krytycznej akcep-**

³ Po co szkoła, skoro jest Wikipedia. Rozmowa Aleksandry Pezdy z Jimmym Walesem. „Gazeta Wyborcza”, 7.12.2011, s. 22.

⁴ J.F. LYOTARD: *Periphrasies*. New York 1988, s. 31.

⁵ J.F. LYOTARD: *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. Przeł. M. KOWALSKA, J. MIGASIŃSKI. Warszawa 1997, s. 142–143.

tacji, czyli na oswajaniu nowych technologii, określanych jako płytkie i miękkie (*shallow, soft technology*).

Wszyscy członkowie społeczeństwa informacyjnego, a więc również uczniowie i nauczyciele, poddawani są presji codzienności opierającej się na technologicznej wszechobecności. Taki kierunek rozwoju ludzkiej cywilizacji trwa już wiele lat i wydaje się trwały, ponieważ nieustannie potęguje się wielowymiarowość koneksji, wpływów i skutków związana z zależnościami istniejącymi między technologiami a różnymi zjawiskami społecznymi. Piotr Żabicki, który wnikliwie opisał trzy technologiczne światy – rzeczywistość najpowszechniejszej komunikacji elektronicznej, sferę operacji finansowych i działalność najpopularniejszego środka masowego przekazu – odgrywające podstawowe role w codziennym życiu jednostek i grup społecznych, podobnie jak zagraniczni badacze tych fenomenów, zdecydowanie powiązał ich funkcjonowanie z problematyką pedagogiczną. W konkluzji swoich rozważań pytał i postulował:

czy w wymiarze masowym zamiast mówić o technologii codzienności, **nie powinniśmy mówić już o codzienności technologicznej lub nawet mając na myśli codzienność, definiować ją – wręcz automatycznie – w połączeniu z technologiami?**

i formułować

wręcz żądania zwrócenia szczególnej uwagi (użytkowników, nadawców, decydentów) na korzystanie z technologii, komunikacyjną edukację, dostępność oraz pomoc w poznawaniu, a więc na to wszystko, co pomoże nam zrozumieć dzisiejszych, ale przede wszystkim jutrzejszych nas samych⁶.

Jedną z głównych odpowiedzi na te pytania i postulaty musi być w XXI wieku nowoczesna i skuteczna, uwzględniająca rozliczne kon-

⁶ P. ŻABICKI: *Technologiczna codzienność. Internet – Bank – Telewizja*. Warszawa 2007, s. 214.

teksty globalizacji i lokalizacji oraz nowe kompetencje użytkowników multimediiów, edukacja medialna. Uznając ją za nowoczesną, mam na myśli jej ograniczone korzystanie z dorobku edukacji filmowej, telewizyjnej i kulturalnej, skoncentrowanej na mediach wiodących w minionym stuleciu w kulturze masowej, ponieważ użytkowanie tychże mediów tylko częściowo – chociaż ta część stanowi fundament wszelkiej komunikacji – opiera się na doświadczeniu, a w znacznym stopniu na nowych umiejętnościach komunikowania, takich jak nawigowanie, interaktywność, konwergencja czy wirtualizowanie. Uznając ją z kolei za skuteczną, mam na myśli pozytywne, to znaczy krytycznie otwarte nastawienie nauczycieli i uczniów do wysokiej technologii, do traktowania jej nie jako technopolu⁷, ale jako sojusznika w podnoszeniu jakości życia współczesnego człowieka. Natomiast wskazując na jej ścisłe powiązania z technocodziennością, uznaję specyficzną i nadrzędną rolę edukacji medialnej w ramach edukacji ogólnej i we wszystkich systemach edukacyjnych, szkolnych i pozaszkolnych, publicznych i prywatnych, zawodowych i ogólnokształcących, przedmiotowych i międzyprzedmiotowych, o czym już wielokrotnie pisałem⁸, ostatnio z coraz większym zniecierpliwieniem z powodu ekonomizacji i upolitycznienia teorii i praktyki pedagogicznej⁹. Moim zdaniem to właśnie

⁷ Nawet jeśli nie postrzega się go tak negatywnie, jako „chorobę zakaźną”, jak Neil Postman, który pisał: „Technopol to forma kulturowego AIDS – tutaj skrót ten oznacza *Anti-Information Deficiency Syndrome* (syndrom braku odporności na informację)”. N. POSTMAN: *Technopol, triumf techniki nad kulturą*. Tłum. A. TANALSKA-DULĘBA. Warszawa 1995, s. 78.

⁸ Między innymi: T. MICZKA: *Edukacja medialna fundamentem współczesnego procesu kształcenia i wychowania*. V: *Mokslas ir gyvenimo kokybė: Edukacija šimtmečio perspektyvoje*. Red. R. BRAZIS. „Studium Vilnense A” 2003, Vol. 1, nr 1, s. 18–21; T. MICZKA, I. SOCHA: *Edukacja medialna we współczesnej szkole*. W: *Sprawozdania z posiedzeń komisji naukowych PAN*. Kraków 2005, s. 73–75; T. MICZKA: *Media Education as a Fundamental Component of Contemporary Culture Education*. In: *Neue Medien und kulturelle Vielfalt. Konzepte und Praktiken*. Hg. G. BANSE, M. WIESER, R. WINTER. Berlin 2009, s. 191–201.

⁹ Między innymi: *Neue Kultur/neue Kulturen – alte Unterrichtspraxen in der Medienerziehung*. In: *Aneignungs und Nutzungsweisen Neuer Medien. Intuition, Kreativität, Kompetenz*. Hg. G. BANSE. Berlin 2015 (w druku).

za pośrednictwem edukacji medialnej rozpocząć należy, używając terminu Kennetha G. Wilsona, „przeprojektowywanie (*redesigning*) całej edukacji”¹⁰.

Edukacji medialnej nie można utożsamiać z edukacją cyfrową, która rozwija kompetencje komputerowe i informacyjne i jest powszechnie realizowana w szkołach polskich i za granicą w ramach przedmiotów określanych najczęściej jako informatyka, zastosowanie technologii (w różnych dziedzinach) i *computer science (computing)*¹¹. Chociaż kompetencje komputerowe i informacyjne są ściśle powiązane z kompetencjami medialnymi, to należy je odróżniać. Pierwsze dotyczą obsługi urządzeń technologicznych oraz umiejętności zarządzania informacjami, drugie – pogłębiania rozumienia procesów informacji i komunikacji, ze szczególnym uwzględnieniem ich kulturowych uwarunkowań i konsekwencji. Pierwsze są dość łatwe do opanowania (dotyczą przecież technologii, które okrzepły w wąskich kręgach odbiorców i stały się gadżetami multimedialnymi i zestandaryzowanymi urządzeniami z prostymi instrukcjami) oraz niezbędne do rozpoczęcia skutecznej edukacji

¹⁰ K.G. WILSON, B. DAVISS: *Redesigning Education*. New York 1996.

¹¹ W Polsce w 1985 roku wprowadzono do programów nauczania liceów ogólnokształcących i ostatnich klas szkół podstawowych elementy informatyki, zajęcia obejmujące obsługę mikrokomputerów, tworzenie rysunków ekranowych, opanowanie podstawowych zasad programowania i metod grafiki oraz zastosowanie techniki do tworzenia i analizowania tekstów. Od 1997 roku na mocy ustawy o systemie oświaty z roku 1991 obowiązują podstawy programowe kształcenia ogólnego, które określają również ramy programów przedmiotów informatycznych i podręczników z tego zakresu. Dwa lata później ogłoszono podstawę programową, która stała się komponentem przełomowej reformy szkolnej (podziału systemu edukacyjnego na trzy etapy: szkołę podstawową, gimnazjum i szkołę ponadpodstawową) i obejmowała kształceniem informatycznym wszystkich uczniów, począwszy od 4 klasy szkoły podstawowej. W podstawie programowej z 2001 roku, w której uwzględnione zostały nowo powstałe licea profilowane (kształcące uczniów do tzw. nowych zawodów), zaleca się również realizację przedmiotu technologia informacyjna. W kolejnych podstawach (z 2002 i 2008 roku) podtrzymano wcześniejsze propozycje programowe. Niewiele zmieniło się również w edukacji informatycznej od 2009 roku, gdy ministerstwo przekazało szkołom swoje prawa do zatwierdzania programów nauczania.

medialnej, która łączy wiedzę techniczną z humanistyczną i specjalistyczną. Oczywiście dokonane rozróżnienie upraszcza skomplikowane relacje między obydwooma rodzajami i poziomami edukacji opartej na nowych technologiach, ale w praktyce pedagogicznej wyznaczanie tej granicy i wkraczanie na obszar edukacji medialnej nie jest trudne¹². Na razie w praktykach pedagogicznych dominuje edukacja informatyczna¹³, a mająca na celu przygotowanie uczniów do aktywnego i odpowiedzialnego korzystania z komputera i środków masowej komunikacji edukacja medialna w wielu krajach, w tym w Polsce, jest prowadzona okazjonalnie, ma charakter fragmentaryczny i niesystematyczny¹⁴.

¹² W Polsce w 1999 roku podejmowano – ogólnie z mizernymi skutkami z powodu słabego przygotowania metodycznego i merytorycznego nauczycieli, przeładowania hasłami programowymi i wiedzą (przede wszystkim encyklopedyczną) oraz niejasnym osadzeniem w strukturach szkolnych – próby realizowania edukacji medialnej w połączeniu z czytelnictwem w charakterze ścieżek edukacyjnych (wprowadzanie treści programowych ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności nowomiedialnych w trakcie nauczania różnych przedmiotów).

¹³ Na przykład w Polsce świadczą o tym już same tytuły projektów i publikacji badawczych: *Pracownie internetowe w każdej szkole* (lata 90. XX wieku), *Pracownie komputerowe dla szkół* (projekt na lata 2004–2006), *Cyfrowa szkoła* (pilotaż rządowy dotyczący lat 2012–2013, który będzie kontynuowany przez samorządy ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w latach 2015–2020) czy: K. BIEDRZYCKI i in.: *Kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce – raport ICILS 2013*. Warszawa 2014.

¹⁴ W Polsce nie powstał do tej pory krajowy system oświaty medialnej. Różne instytucje (m.in. Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, Narodowy Instytut Audiowizualny, Fundacja Nowoczesna Polska, Fundacja Citizen Projekt) wspierają szkoły atrakcyjnymi inicjatywami pedagogicznymi i przygotowują opracowania z pogranicza edukacji informatycznej i cyfrowej, np.: *Szkoła w dobie Internetu*. Red. A. NOWAK, K. WINKOWSKA-NOWAK, L. RYCIELSKA. Warszawa 2010; *Dzieci sieci – kompetencje komunikacyjne najmłodszych*. Red. P. SIUDA, G.D. STUŃZA. Gdańsk 2012; P. SIUDA i in.: *Dzieci sieci 2.0 – kompetencje komunikacyjne młodych*. Gdańsk 2013; *Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych*. Red. D. GÓRECKA. Warszawa 2013; *Cyfrowa Przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*. Red. J. LIPSZYC. Warszawa 2014.

Taka sytuacja trwa już od kilku dziesięcioleci, co bardzo niepokoi, ponieważ to właśnie edukacja medialna może odegrać dużą rolę w kształtowaniu właściwych (czyli pozytywnych) osobowości użytkowników nowych mediów. Obecnie, w warunkach technocodzienności, w których dominują techniki mediów zintegrowanych, czyli multimedia, zdecydowanie wykraczające swym zasięgiem i oddziaływaniem poza dziedzinę szeroko rozumianej techniki, jednocześnie pogłębia się zjawisko dezintegracji osoby ludzkiej, w znacznym stopniu będące rezultatem właśnie protechnologicznego nastawienia człowieka do otaczającej go rzeczywistości i do siebie. Jak przekonująco dowiódł Derrick de Kerckhove: „Sieć jest siłą skrajnie decentralizującą”¹⁵ i dzięki niej dzisiaj poszerza się życiowa przestrzeń społeczna, dezintegrując ludzką podmiotowość, osobowość i tożsamość, bardziej niż czyniły to wszystkie wcześniejsze ludzkie wynalazki oraz rewolucje i przełomy technologiczne.

Taki stan rzeczy jest ignorowany przez niektórych badaczy, zwłaszcza przez technoentuzjastów, którzy twierdzą, że ów rozziw jest ceną, którą trzeba zapłacić za poszerzanie wolności i przekraczanie dotychczasowych granic ludzkiego poznania. Uważają oni, że realne doświadczanie codzienności poprzez zanurzenie w światy gier komputerowych, w społeczności blogów, w internetowe grupy fanów i w inne wirtualne przestrzenie przewartościowuje wiedzę tradycyjną i pogłębia przeżycia użytkowników. Na przykład według Henry’ego Jenkinsa uczestnictwo w społecznościach sieciowych jest nawet swoistą próbą dla demokracji, obywatelskości i zgromadzeń, ponieważ pozwala na udział w „zabawach” w politykę i wybory, uczy współpracy z innymi ludźmi i opanowania mechanizmów, na jakich opierają swoje istnienie wirtualne wspólnoty, umożliwia człowiekowi bycie bardziej kreatywnym i innowacyjnym¹⁶. Jenkins i badacze myślący podobnie jak on, traktujący współczesną kulturę jako „kulturę uczestnictwa” – w której

¹⁵ D. DE KERCKHOVE: *Connected Intelligence. The Arrival of the Web Society*. Toronto 1998, passim.

¹⁶ H. JENKINS: *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York 2006, s. 221–227; oraz IDEM: *Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*. New York 2006.

„ludzie biorą multimedia we własne ręce”, tworzą nowe społeczności sieciowe, prowadzą dialogi z mediami masowymi i uczą się przetwarzać świat nowymi sposobami – mają oczywiście dużo racji, ale obecna praktyka kulturowa nie pozwala jednak zbyt optymistycznie postrzegać wykorzystywania najnowszych wynalazków technicznych. Przeciwnie, za pomocą technologii internauci popełniają przecież wiele oszustw, np. podają fałszywe dane o sobie lub innych ludziach oraz dokonują fikcyjnych sprzedaży, przestępstw (np. nękanie czy uwodzenie nieletnich), a nawet aktów terrorystycznych. Korzystanie z internetu prowadzi również nierzadko do narkolepsji oraz innych zaburzeń osobowości i relacji interpersonalnych, zwłaszcza między dziećmi (przykładem jest *sexting*: *sex* + *texting* – wysyłanie zdjęć i filmów ukazujących własne nagie ciała lub kontakty intymne).

Przykłady ilustrujące wręcz regres moralny związany z łatwym użytkowaniem nowych technologii można mnożyć, dlatego w dyskursach nie tylko potocznych zwrot „osoba w sieci” nie jest jedynie wskazaniem na nowoczesność i postęp cywilizacyjny, ale również często metaforą kulturową, która oznacza pułapkę egzystencjalną, w jaką wpadają ludzie. W społeczeństwie informacyjnym najpopularniejsza jest przecież wizja indywidualisty pragnącego w sposób niczym nieskrępowany realizować wszelakie swoje potrzeby i wymuszającego na innych ludziach uznanie dla siebie za wszystko, co spontanicznie i swobodnie czyni. Natomiast najmniej popularna jest „aksjologiczna” koncepcja osoby, oparta na przekonaniu, że zawsze istnieje konieczność tworzenia określonego ładu wartości, który umożliwia przekraczanie siebie w kierunku tzw. wartości wyższych i uniwersalnych, w tradycji kultury zachodniej łączonych po prostu z człowieczeństwem i humanizmem.

Problematyka dezintegracji osoby ludzkiej sytuuje się oczywiście w centrum zainteresowania współczesnych filozofów i większość z nich proponuje rozpoczęcie kolejnego w dziejach ludzkości procesu kształtowania integralnej osoby od ścisłego powiązania tożsamości człowieka właśnie z problematyką moralną. Na przykład Charles Taylor w fundamentalnej pracy poświęconej źródłom i charakterowi ludzkiej podmiotowości dowodzi, że w dobie internetu tożsamość należy traktować przede wszystkim jako horyzont moralny człowieka,

który umożliwia mu zidentyfikowanie tego, co dla niego i jego grupy jest ważne¹⁷. Większość filozofów wskazuje istotne momenty, które są potrzebne do stworzenia integralnej osoby, takie jak rozróżnienie między odkrywaniem wartości a ich tworzeniem, istnienie obszarów przechowywania wartości i wspólnoty przekonań, kształtowanie sumienia i włączenie mediów do kształtowania odbiorców zdolnych do formułowania osądów moralnych i dojrzałego korzystania z wolności, zwłaszcza konsumpcyjnej i komunikacyjnej. W perspektywie filozoficznej człowiek integralny jako podmiot postulowanej pedagogiki XXI wieku jawi się

jako ktoś, kto potrafi nie tylko przyswoić sobie zdobycze cywilizacji naukowo-technicznej, ale też rozumie je w szerszym kontekście – tego, co moglibyśmy nazwać dobrem człowieka. Potrafi to robić, gdyż jego wiedza o dobru i złu moralnym pochodzi spoza obszaru poznania naukowego, poznania instrumentalnego w stosunku do ludzkiego środowiska. Wiedza o dobru i złu ujawnia się w sumieniu. Ono z kolei zostało ukształtowane w swoistym dialogu pokoleń, w którym przekazywane reguły postępowania znajdowały swoje potwierdzenie w postępowaniu¹⁸.

Jednakże współczesna pedagogika rzadko kieruje się wskazaniem autorytetów i z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że to nie one będą podstawowym źródłem inspiracji do przeprowadzania reform w zakresie wychowania i nauczania.

Procesy ponownego integrowania się osoby, którym mogłaby patronować współczesna pedagogika, opierając się mocno na edukacji medialnej¹⁹, w znacznym stopniu będą w „kulturze uczestnictwa” forma-

¹⁷ Ch. TAYLOR: *Sources of the Self: The Making of Modern Identity*. Cambridge 1989.

¹⁸ J. KŁOS: *W kierunku integralnej osoby*. W: *U progu wielkiej zmiany? Media w kulturze XXI wieku. Nurty – kategorie – idee*. Red. M. SOKOŁOWSKI. Olsztyn 2005, s. 355.

¹⁹ Por. T. MICZKA: *Conception of Integral Person as Basis of Education in the 21st Century*. „Journal of Educational & Social Research”. Special Issue, October 2013, Vol. 3, No 7, s. 334–338.

mi rekonstruowania poprzez fragmentaryzację. Większość bowiem zmian zachodzących w dzisiejszym świecie polega na rozpadaniu się dawnych całości i ponownej rekonstrukcji, wykluczającej z nowych całości niektóre stare elementy, a w zamian dołączającej do niej komponenty nowe. Jerzy Mikułowski-Pomorski, rozwijając myśl Roberta Jaya Liftona o nowych formach konkretnych więzi międzyludzkich²⁰, tak charakteryzuje to zjawisko:

Procesy fragmentaryzacji roszadają dochodzące do kresu historii społeczeństwo nowoczesne. Odczuwamy to boleśnie, bo wydający się nam bezpiecznym dawny świat rozpada się na części, których samodzielne przetrwanie wydaje się wątpliwe. Te fragmenty tworzą trudne do zrozumienia, „dziwne” całości [...]. A jednak ludzkie poczucie ładu łączy te części w całości i nadaje im nowy charakter. Nie wszędzie to widać i nie wszyscy tego doświadczają. Ale obserwowane zjawiska pozwalają przyjąć, że świat, który się kiedyś połączył, dzieli się, by połączyć się na nowo, tylko że w odmiennej konfiguracji²¹.

Osoba, która znajduje się w cyfrowej sieci, doznaje więc wielu nowych doświadczeń, wywołujących jej dezintegrację, ale przecież zawsze może częściowo pozostać lub stać się ponownie osobą integralną, zwłaszcza jeśli dokonuje wysiłku jednoczesnego rozwijania i łączenia swoich umiejętności technicznych oraz umiejętności wartościowania. Aby chociaż zbliżyć się do tego celu, trzeba jednak zdecydowanie zmienić procesy edukacyjne i wychowawcze.

Innymi słowy, stale **powiększający się dystans między postępem technicznym a moralnością, między umiejętnościami technicznymi użytkowników multimediów i umiejętnościami wartościowania** tegoż użytkownika i jego skutków **powinien stanowić główną treść edu-**

²⁰ R.J. LIFTON: *The Protean Self: Human Resilience in an Age of Fragmentation*. Chicago 1999.

²¹ J. MIKUŁOWSKI-POMORSKI: *Fragmentaryzacja jako proces ponowoczesny. Rekonstrukcja przez fragmentaryzację*. „Transformacje” 2006, nr 1–4, s. 31.

kacji o mediach. Dotychczasowe porażki i osiągnięcia edukacji medialnej świadczą o tym, że skupienie uwagi na tej tematyce jest ważniejsze niż wcześniej podejmowane próby realizowania setek haseł programowych informujących szczegółowo o historii i współczesności ludzkiej cywilizacji, kultury globalnej i kultur narodowych oraz dziejach i teorii techniki i komunikowania międzyludzkiego. Odwoływanie się do tych obszarów tematycznych i problemów winno być uwarunkowane przeświadczeniem, że w edukacji medialnej najważniejsza jest wielowymiarowa dyskusja o wartościach, umożliwiającą uczniom i nauczycielom dokonywanie rachunku zysków i strat wynikających z ich obecności w cyfrowym świecie.

Prawie każdy współczesny proces edukacyjny, a szczególnie edukacja medialna, w znacznym stopniu polega na pomniejszaniu roli wiedzy epistemologicznej (encyklopedycznej i pamięciowej), pojmowanej jako stan wiedzy, i powiększaniu roli wiedzy kognitywnej, czyli – ujmując problem najkrócej – wiedzy używanej, która jest niezbędna do rozumienia świata. W żadnym wypadku nie oznacza to założonego pozbawiania uczniów pamięci, ograniczania ich inteligencji czy operowania informacjami bez ich głębszego przyswojenia, lecz jest konsekwencją powszechnie odczuwanej tzw. redundancji (nadmiaru) informacji, wzrostu wieloznaczności, nieoczywistości i ryzyka w życiu społecznym oraz dysponowania magazynami cyfrowymi (dzisiaj już „chmurami”) umożliwiającymi przechowywanie niewyobrażalnej ilości informacji. W takiej sytuacji w naturalny sposób wzrasta ranga tej wiedzy, zawsze będącej przecież zorganizowanym i w miarę spójnym zbiorem informacji, która jest pożyteczna, pozwala skutecznie rozwiązywać życiowe problemy i poszerzać horyzonty poznawcze.

Kwestia wiedzy kognitywnej funkcjonującej w ramach edukacji medialnej dokładnie ilustruje mechanizmy uczenia się i nauczania, proponowane pedagogom ponad 30 lat temu przez Gregory’ego Batesona, czołowego przedstawiciela szkoły Palo Alto, badającej w szerokiej perspektywie interdyscyplinarnej procesy komunikacji społecznej²².

²² G. BATESON: *Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago 1972 [reprint 2000].

Bateson był twórcą tzw. cybernetycznych technik uczenia się i nauczania. Wyróżniał trzy stopnie oswajania wiedzy: za mało skuteczne, niekreatywne i przestarzałe uważał „pierwotne uczenie się”, które było mocno zideologizowane, sterowane i typowo pamięciowe; za niewystarczające do właściwego rozpoznawania zmian w otaczającym ludzi świecie uważał także „uczenie się drugiego stopnia”, czyli uczenie uczenia się, pomniejszające znaczenie wiedzy materiałowej i kanonów lektur; polecał „uczenie się trzeciego stopnia” polegające na wypracowaniu nowych strategii pedagogicznych, które, opierając się na plastycznym myśleniu i działaniu oraz szybkim przyswajaniu tego, co jest potrzebne, pozwalałoby orientować się, w jakim stopniu wiedza i umiejętności odpowiadają na wyzwania rzeczywistości, czyli umożliwiają głębokie rozumienie i przeżywanie oraz świadome podejmowanie decyzji. W 2015 roku można stwierdzić, że ani pedagogie, ani pedagogika ogólna, ani żadne metodyki szczegółowe nie potrafiły takich nowych, szybko reagujących na „płynną rzeczywistość” strategii pedagogicznych wypracować. Zapewne nadal niezwykle trudno będzie osiągnąć cel wskazany przez Batesona, ale każda **edukacja** (a medialna w szczególności), **która musi korzystać z multimediów i liczyć się z nimi** – a zatem oprócz tekstów sięgająca po hiper- i politeksty, oprócz tradycyjnych nośników informacji korzystająca z zapisów cyfrowych, bardziej niż specjalistyczną, twardą technologią (*hard technology*) zainteresowana „elektroniką konsumpcyjną”, „elektroniką noszoną” (np. smartwatchami i fabletami), osobistymi miniaturowymi modemami i hybrydami multimedialnymi – **może dzięki tej swojej otwartości** bardziej niż dotąd **nadążać za współczesnymi ideami globalnymi i lokalnymi**.

Ponadto obcowanie z multimediami ma swoją specyfikę, która kształtuje poczucie rzeczywistości i podstawowe zachowania społeczne członków społeczeństwa informacyjnego. Odnoszą oni nieodparte wrażenie, że zyskują coraz więcej wolności i są coraz bardziej zapracowani, ponieważ aktywnie uczestniczą w tworzeniu różnych zbiorowości kulturowych i szybko podejmują wiele decyzji dotyczących spraw codziennych. Nie ulega wątpliwości, że w drugiej dekadzie XXI wieku **edukacja medialna musi skupić uwagę przede wszystkim na edukowaniu uczniów do infowolności i do infoaktywizmu**.

Zamęt związany z wolnością internautów osiągnął apogeum w 1996 roku, gdy John Perry Barlow ogłosił *Deklarację Niepodległości Cyberprzestrzeni*²³, w której pisał m.in.:

Ogłaszamy, że nasze wirtualne byty nie podlegają Waszej kontroli, mimo że nadal wyrażamy zgodę na wasze rządy nad naszymi ciałami. Będziemy rozprzestrzeniać się po Planecie tak, by nikt nie mógł aresztować naszych myśli²⁴.

Idea wolnościowa jest jednym z najżywiej dyskutowanych problemów komunikacyjnych przez użytkowników multimediiów, a więc również przez prawie wszystkich uczniów i nauczycieli żyjących w krajach wysoko rozwiniętych pod względem technologicznym.

Ramy dyskusji wyznaczają dwa biegunowe stanowiska zajmowane przez tzw. cyberlibertarian i cyberpaternalistów. Pierwsi obsesyjnie bronią zasady „przestrzeganej” przez Telemitów, bohaterów *Gargantui i Pantagruela* (1546–1564) François Rabelais’go, wyrażanej słowami: „czyń, coć się podoba”, i uważają, że w świecie wirtualnym człowiek wyzwala się spod opresji państw, ograniczeń fizycznego świata oraz całkowicie swobodnie kształtuje swoją tożsamość²⁵. Drudzy – chociaż zauważają, że autorzy konkretyzacji idei wolnościowych odrzucają w internecie modele hierarchiczne (zastępując je formami heterarchii, panarchii, a nawet anarchii), nie przestrzegają tradycyjnych praw i zwyczajów i wywierają wyraźny wpływ na świat realny – dowodzą, iż „sieciowa dowolność” opiera się na fałszywych założeniach dotyczących m.in. anonimowości w sieci, a wszelka swoboda w cyfrowym świecie jest całkowitym złudzeniem, ponieważ jesteśmy w nim jeszcze bardziej inwigilowani i kontrolowani, niż byliśmy dawniej (np. ze śla-

²³ Zob. J.P. BARLOW: *Deklaracja Niepodległości Cyberprzestrzeni*. „Transformacje. Pismo interdyscyplinarne” 2011, nr 1–2 (68–69), s. 202–205 oraz T. MICZKA: *Czas infowolności. O kontynuacji mitów jednostkowej niezależności i skutecznego prawa społecznego w XXI wieku*. „Transformacje. Pismo interdyscyplinarne” 2011, nr 1–2 (68–69), s. 188–201.

²⁴ J.P. BARLOW: *Deklaracja Niepodległości...*, s. 205.

²⁵ Por. m.in. J. GOLDSMITH, T. WU: *Who Controls the Internet?* New York 2008, s. 13–27.

dów naszych połączeń komunikacyjnych tworzone są nasze profile), tylko nie odczuwamy tego dotkliwie i natychmiast. Godzi obydwie stanowiska, proponując stworzenie cyberprawa osłabiającego trochę m.in. prawa autorskie, Lawrence Lessig, autor słynnej formuły komunikacyjnej: „wolność przez kontrolę”²⁶.

Według Manuela Castellsa „sprawa kontroli społecznej nad Internetem jest chyba najbardziej fundamentalną kwestią polityczną ery informacji”²⁷, co oznacza, że w państwie demokratycznym jest również jedną z podstawowych kwestii edukacyjnych. Drugą – jak już wspomniałem – jest infoaktywizm, czyli obowiązkowa aktywność, a właściwie nadaktywność użytkowników multimediów, którzy żyją w stanie niemal stałego podłączenia do nich (unikając w ten sposób wykluczenia cywilizacyjnego) i wykonują wiele aktów komunikacyjnych jednocześnie (*multitasking* – wielozadaniowość, korzystanie z wielu multimediów w tym samym czasie). Infoaktywizm może doprowadzać do zaburzenia poczucia równowagi w życiu jednostek i zbiorowości i, jak dowodzą najnowsze badania, przejawia się już często u internautów w postaci opisanego na początku lat 90. poprzedniego wieku przez Roya Baumeistera „syndromu wyczerpanego ja”²⁸. W epoce, w której obsesyjnie traktowane są kryteria i wyznaczniki ilościowe, problemem pedagogicznym stają się: zapracowanie, przepracowanie, charakter pracy i spędzanie wolnego czasu przez homo interneticus oraz jego kłopoty ze spontanicznością, kreatywnością i pobudzaniem wyobraźni.

Istotnymi tematami pedagogicznymi stają się pytania o to, co zastępuje ludzkie doświadczenie w komunikowaniu multimedialnym (może internetowe rytuały, swoisty *cyberseeking*?), jak zarządzać pracowitością użytkowników komputerów i gadżetów elektronicznych oraz jak upowszechniać powściągliwość w korzystaniu z nich. Zdaniem Michaela

²⁶ Zob. m.in. L. LESSIG: *Code and Other Laws of Cyberspace*. New York 1999; IDEM: *Wolna kultura*. Przeł. P. BIAŁOKOZOWICZ. Warszawa 2005; C. SUNSTEIN: *Republic.com 2.0*. Princeton 2007; J. ZITTRAIN: *The Future of the Internet – and How to Stop it*. New Haven–London 2008.

²⁷ M. CASTELLS: *Galaktyka Internetu: refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*. Przeł. T. HORNOWSKI. Poznań 2003, s. 187.

²⁸ R. BAUMEISTER: *Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard*. Florida 1993.

Novaka drogę do kształtowania integralnej osoby i dojrzałego korzystania z wolności oraz kultury nadmiaru rozpoczynać winniśmy od tzw. samostanowienia (*self-government*), czyli rozumnego ograniczania się²⁹.

To bardzo interesujące, że chyba po raz pierwszy w dziejach ludzkości edukacja ogólna musi być mocno wspierana przez edukację medialną, której jednym z głównych celów jest krzewienie „higieny informacyjnej” i „sztuki leniuchowania”³⁰ jako umiejętności – jak pisze Ulrich Schnabel –

oddzielania informacji potrzebnych od zbędnych, jako coś, co pozwoli [...] trzymać się wątku i nie marnować czasu. Umożliwia uniknięcie tego, [...] gdy powaleni przez stres i przeciążeni nadmiarem informacji tracimy zdolność podejmowania decyzji i odróżniania spraw ważnych od bzdur³¹.

Bibliografia

- BARLOW J.P.: *Deklaracja Niepodległości Cyberprzestrzeni*. „Transformacje” 2011, nr 1–2 (68–69).
- BATESON G.: *Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago 1972 [reprint 2000].
- BAUMEISTER R.: *Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard*. Florida 1993.
- BIEDRZYCKI K., JASIEWICZ J., KACZAN R., PIECHOCIŃSKI T., RYCIELSKA L., RYCIELSKI P., SIJKO K., SYSŁO M.M.: *Kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce – raport ICILS 2013*. Warszawa 2014.

²⁹ M. NOVAK: *On Cultivating Liberty. Reflections on Moral Ecology*. New York 1999; IDEM: *The Universal Hunger for Liberty: Why the Clash of Civilizations is not Inevitable*. New York 2004.

³⁰ U. SCHNABEL: *Sztuka leniuchowania. O szczęściu nicnierobienia*. Przeł. V. GRO-TOWICZ. Warszawa 2014.

³¹ *Strategia Odyseusza. Rozmowa Roberta Siewiorka z Ulrichem Schnablem – wyborcza.pl/magazyn/1,136738,15506120,Strategia_Odyseusza.html* [data dostępu: 27.03.2015].

- CASTELLS M.: *Galaktyka Internetu: refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*. Przeł. T. HORNOWSKI. Poznań 2003.
- Cyfrowa Przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia. Red. J. LIPSZYC. Warszawa 2014.
- Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych. Red. D. GÓRECKA. Warszawa 2013.
- Dzieci sieci – kompetencje komunikacyjne najmłodszych. Red. P. SIUDA, G.D. STUNŻA. Gdańsk 2012.
- GOLDSMITH G., WU T.: *Who Controls the Internet?* New York 2008.
- JENKINS H.: *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York 2006.
- JENKINS H.: *Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*. New York 2006.
- KERCKHOVE D. DE: *Connected Intelligence. The Arrival of the Web Society*. Toronto 1998.
- KŁOS J.: *W kierunku integralnej osoby*. W: *U progu wielkiej zmiany? Media w kulturze XXI wieku*. Nurty – kategorie – idee. Red. M. SOKOŁOWSKI. Olsztyn 2005.
- LESSIG L.: *Code and Other Laws of Cyberspace*. New York 1999.
- LESSIG L.: *Wolna kultura*. Przeł. P. BIAŁOKOZOWICZ. Warszawa 2005.
- LIFTON R.J.: *The Protean Self: Human Resilience in an Age of Fragmentation*. Chicago 1999.
- LYOTARD J.F.: *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. Przeł. M. KOWALSKA, J. MIGASIŃSKI. Warszawa 1997.
- LYOTARD J.F.: *Perigrinations*. New York 1988.
- MICZKA T., SOCHA I.: *Edukacja medialna we współczesnej szkole*. W: *Sprawozdania z posiedzeń komisji naukowych PAN*. Kraków 2005.
- MICZKA T.: *Media Education as a Fundamental Component of Contemporary Culture Education*. In: *Neue Medien und kulturelle Vielfalt. Konzepte und Praktiken*. Hg. G. BANSE, M. WIESER, R. WINTER. Berlin 2009.
- MICZKA T.: *Conception of Integral Person as Basis of Education in the 21st Century*. "Journal of Educational & Social Research", Special Issue. October 2013, Vol. 3, No 7.
- MICZKA T.: *Czas infowolności. O kontynuacji mitów jednostkowej niezależności i skutecznego prawa społecznego w XXI wieku*. „Transformacje” 2011, nr 1–2 (68–69).

- MICZKA T.: *Edukacja medialna fundamentem współczesnego procesu kształcenia i wychowania*. V: *Mokslas ir gyvenimo kokybė: Edukacija šimtmečio perspektyvoje*. Red. R. BRAZIS. „Studium Vilnense A” 2003, Vol. 1, nr 1.
- MICZKA T.: *Neue Kultur/neue Kulturen – alte Unterrichtspraxen in der Medien-erziehung*. In: *Aneignungs und Nutzungsweisen Neuer Medien. Intuition, Kreativität, Kompetenz*. Hg. G. BANSE. Berlin 2015 (w druku).
- MIKUŁOWSKI-POMORSKI J.: *Fragmentaryzacja jako proces ponowoczesny. Rekompozycja przez fragmentaryzację*. „Transformacje” 2006, nr 1–4.
- NOVAK M.: *On Cultivating Liberty. Reflections on Moral Ecology*. New York 1999.
- NOVAK M.: *The Universal Hunger for Liberty: Why the Clash of Civilizations is not Inevitable*. New York 2004.
- Po co szkoła, skoro jest Wikipedia. Rozmowa Aleksandry Pezdy z Jimmym Walesem. „Gazeta Wyborcza”, 7.12.2011.
- POSTMAN N.: *Technopol, triumf techniki nad kulturą*. Tłum. A. TANALSKA-DULĘBA. Warszawa 1995.
- PRENSKY M.: *Digital Natives, Digital Immigrants*. „On the Horizon” 2001, Vol. 9, No. 5.
- SCHNABEL U.: *Sztuka leniuchowania. O szczęściu nicnierobienia*. Przeł. V. GRO-TOWICZ. Warszawa 2014.
- SIUDA P., STUNŻA G.D., DĄBROWSKA A.J., KLIMOWICZ M., KULCZYCKI E., PIOTROWSKA R., ROZKOSZ E., SIENKO E., STACHURA K.: *Dzieci sieci 2.0 – kompetencje komunikacyjne młodych*. Gdańsk 2013.
- Strategia Odyseusza*. Rozmowa Roberta Siewiorka z Ulrichem Schnablem – wyborcza.pl/magazyn/1,136738,15506120,Strategia_Odyseusza.html [data dostępu: 27.03.2015].
- SUNSTEIN C.: *Republic.com 2.0*. Princeton 2007.
- Szkoła w dobie Internetu*. Red. A. NOWAK, K. WINKOWSKA-NOWAK, L. RYCIELSKA. Warszawa 2010.
- TAYLOR Ch.: *Sources of the Self: The Making of Modern Identity*. Cambridge 1989.
- WILKIN J.: *Dlaczego ekonomia straciła duszę*. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego” 2014, nr 1.
- WILSON K.G., DAVISS B.: *Redesigning Education*. New York 1996.
- ŻABICKI P.: *Technologiczna codzienność. Internet – Bank – Telewizja*. Warszawa 2007.
- ZITTRAIN J.: *The Future of the Internet – and How to Stop it*. New Haven–London 2008.